



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

University of Lapland



This is a self-archived version of an original article. This version usually differs somewhat from the publisher's final version, if the self-archived version is the accepted author manuscript.

Jaettua tietoa ja asiantuntijuutta etsimässä

Laitinen, Merja; Turunen, Tuija

Published in:
Avoin tiede ja avoin koulutus?

Julkaistu: 01.01.2016

Document Version
Julkaistu PDF-muodossa, tunnetaan myös nimellä tietueversio

Citation for pulished version (APA):
Laitinen, M., & Turunen, T. (2016). Jaettua tietoa ja asiantuntijuutta etsimässä: Analyysi tieteidenvälisen opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessista. teoksessa S. Pihlajaniemi, N. Haltia, M. Ranta, A. Saaranen-Kauppinen, & I. Väänänen (Toimittajat), *Avoin tiede ja avoin koulutus?* (Sivut 19-38). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja Vuosikerta 2016

Document License
CC BY-NC

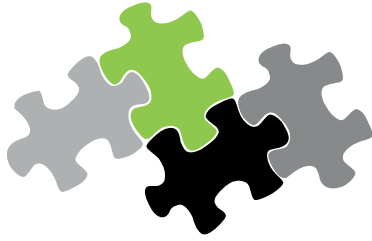
AVOIN TIEDE JA AVOIN KOULUTUS?

OPISKELIJATUTKIMUKSEN VUOSIKIRJA
2016

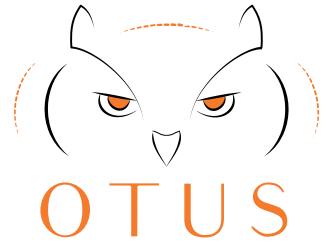
Simo Pihlajaniemi
Nina Haltia
Mette Ranta
Anita Saaranen-Kauppinen
Ilkka Väänänen
(toim.)

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö
Otus

OPISKELIJATUTKIMUSVERKOSTO



Opiskelijatutkimusverkosto



Artikkelit 2.–5. ovat käyneet läpi referee-arvioinnin

Copyright:

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus

Julkaisija:

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus

Lapinrinne 2

00180 HELSINKI

www.otus.fi

ISBN: 978-952-5282-66-5

ISSN: 2341-7765 Opiskelijatutkimuksen vuosikirja

Jaettua tietoa ja asiantuntijuutta etsimässä

Analyyysi tieteidenvälisen opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessista

Merja Laitinen
Tuija Turunen



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan tutkimusta, jossa tarkasteltiin sosiaalityön ja luokanopettajakoulutuksen yhteisen opinnäyteryhmän toimintaa osana ESR-rahoitteista *Monitoimijuus koulussa* -hanketta. Tavoitteena oli selvittää, miten tieteidenvälinen opinnäyteryhmä jäsentää ja tukee opiskelijoiden yhteisöllistä oppimista ja heidän taitojaan moniammatilliseen yhteistyöhön ja asiantuntijuuden jakamiseen. Tutkimus ankkuroituu yhteisöllisen oppimisen teoretisointeihin tieteidenvälisessä kontekstissa. Tutkimus toteutettiin korkeakouluetnografisella otteella siten, että opinnäyteryhmän ohjaajat toimivat opettaja-tutkijoina. Tutkimus rajautuu tarkastelemaan tieteidenvälisen opinnäyteryhmän prosessia siihen osallistuneiden opiskelijoiden (n = 10) yhdessä oppimisen näkökulmasta. Aineisto koostuu tutkijoiden jaetusta reflektiopäiväkirjasta, opiskelijoiden kirjallisista palautteista ja temaattisista kirjoituksista, prosessin vaiheisiin kiinnittyvistä ryhmäkeskusteluista sekä sosiaalityön opiskelijoille ja luokanopettajaopiskelijoille erikseen tehdystä ryhmähaastattelusta. Tulokset osoittavat, että tieteidenvälinen työskentely edellyttää tietoiseksi tulemista omasta ja toisten roolista, asiantuntijuudesta ja osaamisesta sekä dialogisuutta ja omaa ja toisten asiantuntijuutta kunnioittavaa kumppanuutta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessi vahvisti opiskelijoiden yhteistyötaitoja ja tuki heidän asiantuntijuus-

tensa kehittymistä. Tieteidenvälinen yhteistyö yliopisto-opinnoissa tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden syventää ja laajentaa asiantuntemustaan, mutta edellyttää onnistuakseen yliopistotason resursointia.

3. Jaettua tietoa ja asiantuntijuutta etsimässä

Analyysi tieteidenvälisen oppinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessista

Johdanto

Luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutuksia on pitkään kehitetty itsenäisinä, akateemisina tutkimukseen perustuvina oppiaineina, joissa vaaditaan vahvaa käsitteellistä ja teoreettista osaamista (esim. Opetusministeriö, 2007; Pohjola, 2003). Lainsäädäntö raamittaa molempia koulutuksia ja asemoi ne tarkasti yhteiskunnalliseen toimijakenttään. Professionaalista paikkaa ja tehtäväkenttää luonnehtivat myös omat ammatilliset arvo-, tieto- ja taitoperustat, jotka kohtaavat muuttuvan toimintaympäristön haasteet. Profiisien tehtäväkentät ja yhteistyön rajat ovat jatkuvan uudelleenmäärittelyn kohteena. Esimerkiksi viime aikojen lainsäädännölliset muutokset sisältävät asioita, joilla on suora heijastusvaikutus myös siihen, mitä koulutusten sisällöiltä jatkossa vaaditaan. Elokuussa 2014 voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) painottaa toimintamalleja, jotka lisäävät yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja yhteistyötä kouluhyvinvoinnin tukemisessa. Näin esimerkiksi koulujen oppilashuollon yksilö- ja ongelmakeskeisen toiminnan suuntaa pyritään muuttamaan yhteisölliseksi ja ratkaisukeskeiseksi. Se korostaa myös opettajien toimijuutta ja vastuuta oppilashuollossa. Tähän asti oppilashuollollinen työ on ollut melko pitkälle korjaavaa ja erityisasiantuntijuuteen nojaavaa. Uusi laki painottaa monitoimijaista ennalta ehkäisevää kouluhyvinvointityötä.

Vastaava ennalta ehkäisevän, hyvinvointia vahvistavan ja rajat ylittävän yhteistyön orientaatio on luettavissa myös uudesta sosiaalihuoltolaista (1301/2014), jossa lain tarkoituksena kirjataan muun muassa hyvinvoinnin ja sosiaalisen turvallisuuden edistäminen ja ylläpitäminen, eriarvoisuuden vähentäminen ja osallisuuden edistäminen. Sosiaalihuollon

asiantuntemusta tulee siksi tuoda osaksi kunnan muiden toimialojen suunnittelua – tässä tapauksessa osaksi sivistystoimen suunnittelua. Myös vuonna 2016 voimaan astuva *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* painottaa koulujen hyvinvointityötä ja yhteistyötä eri tahojen kanssa (Opetushallitus, 2014). Muutokset säädösten osalta nostavatkin esiin vaatimukset ammattien välisestä yhdestä työskentelystä jo opintojen aikana. Työelämä vaatii monialaisen yhteistyön asiantuntijataitoja, joita voidaan kehittää ja vahvistaa etsimällä uudenlaisia opetusratkaisuja tieteidenvälisessä työskentelyssä.

Koulutuksellisesta näkökulmasta oppiaineet joutuvat puntaroimaan, miten opetuksessa yhdistetään laaja-alainen yhteiskunnallisiin odotuksiin vastaava toiminnallinen tieto-taito ja vahva professionaalisen identiteetin rakentaminen. Pohdimme tätä yleistä yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista keskustelua tapausanalyysin avulla. Artikkelimme kohdentuu tieteidenväliseen oppinnäyteryhmään, joka toteutettiin vuosina 2013–14 Lapin yliopistossa osana ESR-rahoitteista *Monitoimijuus koulussa* -hanketta (ks. Lakkala ym., 2014). Lapin yliopisto tarjosi kokeilulle hyvät puitteet, sillä yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden tiedekunnat ja niiden sosiaalityön ja luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelmat toimivat samalla kampuksella, fyysisesti lähellä toisiaan. Kokeilun suunnittelua viritti pohdinta siitä, miten tieteidenalojen välisiä rajoja voitaisiin ylittää niin, että jo yliopisto-opinnat voisivat tarjota opiskelijoille mahdollisuuden yhteistyöhön, jossa omat ja toisten professionaaliset roolit, paikat, työnkuvat ja tavoitteet tulevat näkyviksi ja argumentoiduiksi osana käytännöistä nousevia kysymyksiä. Lähtökohtalettamuksena oli, että tieteiden reviirirajojen avaaminen tu-

kisi luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutusten opiskelijoiden professionaalisen tiedon ja identiteetin vahvistumista. Tällöin rajoja ylittävä ja avaava yliopisto-opetus voisi parhaimmillaan vahvistaa koulutuksessa saadun tiedon ja taitojen työelämärelevanssia. Artikkelimme tuo koulutuspoliittiseen keskusteluun asiantuntijatyön taitojen ja niitä tukevien yliopistopedagogisten ratkaisujen kehittämisen merkityksen.

Tarkastelemme artikkelissa tieteidenvälisen opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessia. Keskiössä on oppimisen tarkastelu uudenaikaisessa kontekstissa – erityisesti se, miten yhteisöllisen oppimisen pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea opiskelijoiden monialaisten yhteistyötaitojen vahvistumista ja tiedon ja asiantuntijuuden jakamista tieteidenvälisessä työskentelyssä. Artikkelikiinnittyy yhteisöllistä oppimista käsittelevien tutkimusten joukkoon (ks. De Hei ym., 2015; López-Yáñez ym., 2015; Vuopala & Järvelä, 2012). Aiemmat korkeakoulukontekstissa toteutetut tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteisöllinen oppiminen tukee opiskelijoiden valmiuksia toimia ryhmissä ja ratkaista monimutkaisia ongelmia (Slotte, Palonen & Salminen, 2004) tarjoten näin mahdollisuuden autenttiseen oppimiseen (Herrington & Herrington, 2005). Aiemmissa tutkimuksissa huomio on kiinnittynyt toisaalta oppimisen (Vuopala & Järvelä, 2012) ja toisaalta yliopisto-opettajien yhteisölliseen oppimiseen liittyviin oppimiskäsityksiin (De Hei ym., 2015). Useissa tutkimuksissa yhteisöllisen oppimisen konteksti on ollut digitaalinen oppimisympäristö (ks. esim. López-Yáñez, 2015; Vuopala & Järvelä, 2012). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy yhteisölliseen oppimiseen ohjauksen kontekstissa. Tutkimuksemme tuo uutta tietoa siitä, mitä yhteisöllinen oppiminen on tieteidenvälisessä opinnäyteryhmässä.

Artikkelissa tarkastellaan yliopistollisten opettaja- ja sosiaalityöntekijäkoulutusten tieteenalarajat ylittävän yliopistopedagogisen yhteistyön mahdollisuuksista. Yhteistyön tarve ja fokus on lähtökohdiltaan vahvasti yhteiskunnallinen. Siten artikkelia voi lukea myös tutkimuksena, joka avaa yhteisöllisen oppimisen kautta syntyvän jaetun asiantuntijuuden yhteiskunnallista merkitystä lasten, nuorten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Esimerkiksi kouluhyvinvointi on huo-

tuttanut Suomessa jo useita vuosia. Suomalaiset lapset ja nuoret menestyvät hyvin osaamista koskeissa kansainvälisissä mittauksissa, mutta viihtyvät koulussa huomoinnin monien muiden maiden ikätoverinsa (OECD, 2012). Varhaisen puuttumisen ja ennalta ehkäisevän työn merkityksellisuuden nimiin on puolestaan vannottu jo pitkään niin poliittisissa kuin ammatillisissa diskursseissa (ks. esim. Satka, 2011; Varhaisen puuttumisen vastuuhenkilöverkosto, 2015). Tältä pohjalta kiinnostavaksi asettuu kysymys, miten nämä asiat saadaan eläväksi jo osana luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutusten opetus- ja opiskeluprosesseja. Paradoksaalista on se, että toisaalta yhteiskunnassa peräänkuulutetaan nopeasti valmistuvia, vahvan professionaalisen identiteetin omaavia opiskelijoita, ja toisaalta työelämä odottaa muutosvalmiita, jaettuun asiantuntijuuteen ja monialaiseen yhteistyöhön kykeneviä toimijoita.

Artikkelissamme analysoimme opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessia ja selvitimme, onko tieteidenvälisessä opinnäyteryhmässä mahdollista saada aikaan yhteisöllistä oppimista ja jos on, niin mitkä ovat sen pedagogiset reunaehdot ja tukipilarit. Artikkelikiinnittyy siten, että kuvaamme ensin opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen areenana. Tämän jälkeen avaamme artikkelin pohjana olevat aineistot ja niiden analyysin. Tulokset esitämme yhdessä pääluvussa. Yhteisöllisen oppimisen ryhmäprosessia jäsentävät seuraavat alaluvut: 1) ryhmä tilana ja prosessina, 2) erilaisina asiantuntijoina yhteisessä toiminnassa, 3) tieto- ja tunnettyö asiantuntijuuden vahvistajina ja 4) jaettu tieto ja asiantuntijuus osaamisen vahvistajina. Kokoamme havainnot johtopäätöksiin nostamalla esiin työskentelyn keskeiset elementit. Lisäksi pohdimme tieteidenvälisen yhteistyön yhteiskunnallis-poliittisia, korkeakoulupedagogisia ja professionaalisia reunaehtoja ja tavoitteita.

Tieteidenvälinen opinnäyteryhmä yhteisöllisen oppimisen areenana

Opinnäyteryhmä muodosti tiedon ja osaamisen jakamisen foorumin kymmenelle opiskelijalle, joista puolet opiskeli luokanopettajakoulutuksessa ja puolet sosiaalityön koulutusohjelmassa. Kaikki ryhmän jäsenet olivat naisia. Myös

me ohjaajina edustimme kahta tiedekuntaa ja tieteenalaa: yhteiskuntatieteitä ja kasvatustieteitä. Yhteisöllisen oppimisen periaatteita noudattaen tavoitteenamme oli rakentaa yhdessä uutta tietoa ja ymmärrystä kasvatusalan ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen rajapinnalla (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2006).

Ryhmästä valmistui sen työskentelyaikana kaksi kandidaatin tutkielmaa ja viisi pro gradu -tutkielmaa. Tutkimusaiheet kohdentuivat eri tavoin koulukontekstissa tapahtuvaan ennalta ehkäisevään ja yhteisölliseen hyvinvointityöhön, ja niissä tulivat näkyviksi lasten, vanhempien ja koulun ja sosiaalityön ammattilaisten toimijuus. Tutkimusaiheet käsittelevät esimerkiksi lapsen hyvinvoinnin tukemista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä, vanhempien toimijuutta ja osallisuutta sekä niiden vahvistamista koulussa, lasten yksinäisyyttä ja ennalta ehkäisevän hyvinvointityön merkityksiä, lasten osallisuutta koulussa ja heidän osallisuutensa tukemista yläkouluun siirryttäessä (ks. lisää Lakkala ym., 2014). Aiheet avasivat erinomaisella tavalla tilan tieteiden ja professioiden väliselle keskustelulle niin käsitteiden kuin käytäntöjen tasolla. Ryhmän työskentely tarjosi tilan yhteiselle tutkimusasetelmien analysoinnille, ongelmanratkaisulle ja toisten tukemiselle (Gilies, Ashman & Terwel, 2008).

Opinnäytteryhmän pedagogisen suunnittelun lähtökohtana oli, että toimintatavat voisivat vahvistaa ja havainnollistaa horisontaalisen asiantuntijuuskäsityksen merkitystä asiantuntijaksi kasvamisessa. Jaettu toimijuus (ks. esim. Järvikoski ym., 2012; Paananen, 2012) on yksi horisontaalisen asiantuntijuuden muoto, jossa asiantuntijuus muotoutuu eri toimijoiden osaamisen yhdistelmästä. Tällöin asiantuntijat, oppilaat ja heidän vanhempansa toimivat toistensa asiantuntijuuden täydentäjinä. Tältä pohjalta päädyimme valitsemaan yhteisöllisen oppimisen pedagogiset periaatteet ryhmäprosessin tukirangaksi. Yhteisöllisen oppimisemme keskeiset elementit olivat ryhmän yhteiset tavoitteet, ongelmalähtöisyys ja yhteinen tiedonrakentaminen. Siinä korostuivat työskentelyprosessi ja sen aikana syntynyt yhteinen, jaettu asiantuntijuus ja opiskelijoiden vastuu opiskelun organisoinnista ja oppimisesta. (Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2006.)

Jaetun toimijuuden pohjalta tavoittelimme tilaa, jossa asiantuntijuus voisi näyttäytyä moniulotteisena ja tilanteittain rakentuvana. Taustalla oli aiempi tietomme asiantuntijuuden käsitteellistyksistä ja jäsennyksistä, joissa asiantuntijuutta on nimetty esimerkiksi *avoimena, suljettuna, ammatillisena, erityisenä, tiedostavana, tulkitsevana, tutkivana, jaettuna ja dialogisena* (Pohjola, 2007), *reflektiivisenä* (Karvinen-Niinikoski, 2009) tai *täydentyvänä* (Laitinen & Nikupeteri, 2013). Tältä pohjalta pyrimme ryhmässämme tuottamaan tilaa professionaalisen identiteetin vahvistamiselle tieteiden ja ammattien välisessä työskentelyssä. Lähtökohtana oli yhdessä toimiminen ja yhteinen tiedon rakentaminen ”valmiin tietämisen” sijaan.

Tieteidenvälisen työskentelyn kriittiseksi kohdiksi voivat määrittyä kysymykset kielestä ja vallasta. Kieli ja siihen sisältyvät ammatilliset koodit voivat rakentaa toimijoiden välille raja-aitoja ja tuottaa vääriä tulkintoja. Yksittäisen tieteenalan sisäiset itsestäänselvyydet eivät enää pädekään, vaan ne on puhuttava eksplisiittisesti auki. Kaikki professionaaliset suhteet sisältävät mahdollisuuden epätasapainoiseen valtasuhteisiin ja syrjäyttävään toimintaan (esim. Leary ym., 2013). Valtaa voidaan tarkastella näkyvänä tai hienovaraisena valtana (Svärd & Starrin, 2006). Tieteidenvälisessä yliopisto-opiskelussa näkyvä valta näyttäytyy tilan ja ajan käyttönä ja hienovarainen valta esimerkiksi kielenkäytön avulla tapahtuvana oman reviirin paaluttamisena ja asiantuntijuuden korostamisena. Tällöin valta näyttäytyy ylivaltaana (power over), eikä sitä hyödynnetä yhteisen työskentelyn käyttövoimana (power with).

Pyrimme ratkaisemaan valta- ja kielikysymystä dialogisella ja kumppanuutta korostavalla vuorovaikutuksella. Hyödynsimme ryhmän suunnittelussa aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että dialoginen ohjausote vahvistaa aloittelevan tutkijan toimijuutta ja asiantuntijuutta (Vehviläinen ja Löfström, 2012). Lisäksi tarvittiin työprosessin vaiheiden selkiyttämistä ja sanallistamista sekä toiminnan etukäteistä tukemista, ei ainoastaan reagoivaa palautteen antamista (ks. esim. Karisto, 2008; Juhila, 2007). Toteutimme seminaareissa kumppanuusmallin mukaista otetta, jossa ryhmän jäsenet kertoivat oman tutkimuksensa

edistymisestä ja ohjaajat ja opiskelijat osallistuivat aktiivisesti kommentoimalla ja osallistumalla ongelmien ratkaisemiseen (Vehviläinen, 2014). Tältä pohjalta lähestymme opinnäyteryhmää monitoimijaisena ohjausjärjestelmänä, jossa akateemiseksi asiantuntijaksi kasvaminen muovautuu yhteisöön kiinnittyvänä kulttuurisena sosialisatioprosessina (Vehviläinen & Löfström, 2012).

Tutkimuksen toteutus

Opinnäyteryhmän tausta ja tavoitteet

Tutkimuksen kohteena oleva opinnäyteryhmä kiinnittyi *Monitoimijuus koulussa* -hankkeeseen (Lakkala ym., 2014). Hankkeen taustalla olivat arjen havainnot lasten psykososiaalisten tarpeiden moninaistumisesta, johon yhden profession asiantuntemus ja tieto eivät riitä vastaamaan (esim. Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 2014) sekä ajatus koulusta laajan hyvinvointityön areenana. Koulu tavoittaa koko ikäluokan ja voi tarjota tilan ennalta ehkäisvälle ja hyvinvointia vahvistavalle työlle. Tältä pohjalta Lapin yliopiston harjoittelukoulu paikannettiin tieteidenvälisen kehittämistyön, koulutuksen ja tiedon tuottamisen areenaksi. Koululla toteutetut kokeilut ja toiminnot sekä arjen käytännöissä ja prosesseissa esiin nousseet tiedon tarpeet toimivat opinnäytetutkimusten aiheen viritäjinä.

Tieteidenvälisessä opinnäyteryhmässä tavoittelimme koulun hyvinvointiin liittyvien pulmakohtien tarkastelua sosiaalityön ja kasvatustieteen välisenä vuoropuheluna (ks. Rubin, 2004). Ryhmän työskentely edellytti ohjaajilta ja opiskelijoilta kompetenssia nähdä tieteenalat toisiaan täydentävinä ja taitoja toimia kahden tieteen rajapinnalla. Simsin (2011) mukaan näitä taitoja ovat kyky tunnistaa oma erityisosaaminen ja sen rajoitukset, kyky tunnistaa toisen tieteenalan erityisosaaminen ja kunnioitus sitä kohtaan, kyky työskennellä yhdessä ja sietää erilaisuutta sekä halu yhdessä oppimiseen. Onnistuessaan tieteidenvälinen oppiminen tuottaa tilan, joka mahdollistaa oppimisen ja ammatillisen kehittymisen positiivisessa, toimintaa tukevassa ilmapiirissä (Pharo ym., 2012). Toisaalta tieteidenvälinen työskentely voi tuottaa epävarmuutta omasta osaamisesta, ja se voi-

daan kokea jopa omaa asiantuntijuutta uhkaavana (Rawlings & Paliokosta, 2011).

Opinnäyteryhmä aloitti toimintansa toukokuussa 2013. Ryhmän viimeinen tapaaminen oli toukokuussa 2014. Vuoden aikana ryhmä tapasi yhdeksän kertaa, ja tapaamiset kestivät neljästä viiteen tuntia. Lisäksi ryhmä työskenteli Optiman verkkotyötilassa, jossa oli keskustelualue ja jokaisella opiskelijalla kaikille avoin työkansio. Työskentelyn ohjeena oli, että opiskelijat kirjoittavat jokaiselle tapaamiskerralle tekstin, jossa he paneutuvat tutkimusprosessissaan sillä hetkellä tärkeisiin kysymyksiin. Opiskelijoita pyydettiin myös kirjaamaan kysymyksiä, joista he halusivat opinnäyteryhmän keskustelevan. Jokainen toi tekstin omaan kansioonsa viikkoa ennen ryhmän kokoontumista. Ohjeena oli myös käydä lukemassa muiden ryhmäläisten tuotokset ennen seminaaria. Työskentelyn ohjauksella tavoitteenamme oli luoda toisaalta puitteet yhteisölliselle oppimiselle ja toisaalta ohjata opiskelijoita toimimaan yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaan.

Opinnäyteryhmän tarkoituksena oli tukea moniammatillisen yhteistyön työskentelytaitojen kehittymistä. Moniammatillisen toimintatavan on todettu olevan perusvaatimus, kun edistetään sosiaalista inklusiota ja kehitetään palveluihin pääsyä. Vastaavasti koulutus ja yhteinen suunnittelu on nähty keskeisinä keinoina joustavien ja luovien palvelujen muotoilussa ja kommunikaation kehittämisessä ammattiryhmien välillä. (Hill ym., 2009.) Koulutukseen liittyvä tieteidenvälisyys nostaa esiin kysymykset eri ammattilaisten roolista, tavoitteesta ja identiteetistä liittyen siihen, kuinka työskennellään toisten kanssa (Trevillion & Bedford, 2003). Ryhmässä sosiaalityön opiskelijoilla ja professorilla oli erityistä asiantuntemusta yhteiskuntatieteellisestä tutkimuksesta ja sosiaalityön käytänteistä. Luokanopettajaopiskelijat ja kasvatustieteen professori puolestaan edustivat kasvatustieteellistä tutkimusta ja osaamista erityisesti perusopetuksen kontekstissa. Kumpikin ryhmä tarkasteli kouluhyvinvointia omien ”silmälasiansa” kautta. Supiano ja Berry (2013) ovat todenneet, että tämänkaltaisen tieteidenvälinen ryhmätyöskentely opintojen aikana tukee oman ammatillisen identiteetin kehittymistä ja ohjaa tarkastelemaan omaa professiota suhteessa muihin asiantuntijoihin.

Korkeakouluetnografia tutkimuksellisenä lähestymistapana

Tutkimuksen menetelmällisenä lähestymistapana oli korkeakouluetnografia, joka mahdollisti pitkäkestoisen ja ennakoimattoman prosessin tallentamisen ja analysoimisen (Agar, 2006). Etnografinen lähestymistapa oli luonteva valinta, sillä halusimme lähestyä opinnäyteryhmää prosessina ja olimme kiinnostuneita siinä ilmenevästä sosiaalisesta järjestyksestä sekä osallistumisen ja toimijuuden merkityksistä. Siten tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistui ensi sijassa ryhmään tilanteina, tapahtumina ja suhteina osana yliopistollista kontekstia. (Esim. Gubrium & Holstein, 1997; Coffey, 1999.)

Etnografiselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan omat persoonalliset ja henkilökohtaiset ominaisuutemme sekä tutkimuksellisen mielenkiintomme kohteet vaikuttivat siihen, millaiseksi ryhmäprosessi muotoutui ja millaista tietoa aineistot tuottivat (Agar, 2006). Korkeakouluetnografinen tutkimuksemme kiinnittyi kouluetnografiseen tutkimukseen. Perinteisestä etnografiasta se eroaa siinä, että tutkijoilla (tässä tapauksessa opinnäyteryhmän ohjaajilla) on paljon omia kokemuksia tutkimusympäristöstä. Näillä kokemuksilla on potentiaalia vaikuttaa tutkimustuloksiin (ks. Gordon, Holland & Lahelma, 2007). Tässä tutkimuksessa tutkijaparin yhteistyö ja jaettu reflektio auttoi meitä irtautumaan omista kokemuksistamme ohjauksen kohteena olemisesta ja ohjauksen antamisesta.

Tutkimusaineistot koostuivat erilaisista laadullisista tekstiaineistoista: toisaalta ohjaajien suunnittelumuistiinpanoista keväältä 2013 ja jaetusta reflektiopäiväkirjasta luvuvuodelta 2013–14 ja toisaalta opiskelijoiden kirjallisista palautteista ja temaattisista kirjoituksista, prosessin vaiheisiin kiinnittyvistä ryhmäkeskusteluista ja sosiaalityön koulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijoille erikseen tehdystä ryhmähaastatteluista opinnäyteryhmän päätyttyä. Itsetuottamamme aineisto edustaa etnografiselle otteelle tyypillisiä kenttämuistiinpanoja, joihin tallensimme osallistuvan havainnointimme ja siihen liittyvät reflektiot. Kuten Emerson, Fretz ja Shawn (2001) toteavat, tapahtumia refleктоiva tapa kirjoittaa kenttämuistiinpanoja edustaa ana-

lyyttistä kirjoittamisotetta, jossa pelkän tapahtumien kuvaamisen sijaan pyritään jo niiden käsitteelliseen analyysiin. Näin reflektiopäiväkirjamme asetui keskeiseksi ryhmäprosessia tallentavaksi ja analysoivaksi aineistoksi. Jokaisten tapaamisen yhteydessä refleктоimme yhteiseen tekemiseen liittyviä kysymyksiä, jotka kirjasimme seminaaritalanteessa muistiin ja kirjoitimme ne tapaamisen jälkeen reflektiopäiväkirjaan. Kirjauksia on kaikkiaan 16 ja tekstiä 17 liuskaa rivivälillä 1½. Kaikki opinnäyteryhmää käsittelevät materiaalimme tallennettiin Optima-ympäristöön, jossa oli opiskelijoille näkyvien osien lisäksi myös piilotettu kansio tutkimusaineiston tallentamista varten.

Opiskelijoiden vuorovaikutteisen tiedon tuottamisen areenan muodostivat Optima-ympäristön *Keskustelua ja kysymyksiä* -palsta sekä *Osallisuus*-blogi, jossa opiskelijat pohtivat osallisuus-käsitteen sisältöä kasvatustieteellisen ja sosiaalityieteellisen tutkimuskirjallisuuden valossa. Opiskelijat tuottivat ryhmän alussa kirjalliset pohdinnat siitä, minkälaisia ajatuksia heillä oli tieteidenvälisestä opinnäyteryhmästä ja millaisia odotuksia ja toiveita heillä oli ryhmälle ja opinnäytteiden ohjaukselle. Lisäksi he pohtivat myöhemmin kirjallisissa reflektioissaan, mitä moniammatillisuus tarkoittaa heille osana tulevaa työtä ja mitä he ajattelevat opinnäytetyöryhmän antavan heille moniammatillisen toimintatavan omaksumisessa. Väliarviossa pyysimme opiskelijoita kuvaamaan kokemuksiaan ryhmän toiminnasta ja sen henkilökohtaisista merkityksistä. Opiskelijat kirjoittivat opinnäytteen valmistumisen jälkeen prosessiin liittyvän reflektiokerptomuksen (noin kaksi liuskaa), jossa he pohtivat esimerkiksi etuja ja kriittisiä kohtia, joita opinnäyteryhmään kiinnittyminen on tuonut omaan oppimisprosessiin. Opiskelijoiden ryhmähaastattelut kestivät molemmat noin tunnin (56 min ja 1 h 6 min). Niissä pohdittiin ensin sitä, millainen kokemus monitieteinen opinnäyteryhmä oli ollut ja miten työskentely oli vaikuttanut opiskelijoiden käsityksiin moniammatillisesta yhteistyöstä. Lisäksi keskusteltiin siitä, mitä opiskelijat olivat ryhmässä oppineet ja mitkä asiat olivat tukeneet ja mitkä haitanneet oppimista. Lopuksi pyysimme opiskelijoita esittämään näkemyksiään siitä, miten he kehittäisivät monitieteisyyttä ja moniammatil-

lisuutta luokanopettajan ja sosiaalityön koulu-tuksissa.

Analysoimme aineiston temaattisen analyysin keinoin. Lähdimme liikkeelle aineistolähtöisestä koodauksesta, jossa kirjasimme muistiin aineistokohtaisesti niissä ilmenevät alateemat. Kiinnitimme huomiota sekä selvästi ilmaistuihin että ”rivien välistä” luettaviin temaattisiin viitteisiin (Joffe, 2011). Tämän jälkeen kokosimme eri aineistoista samaa teemaa käsittelevät alateemat ja yhdistimme aineistojen tuottamat havainnot prosessin näkökulmasta. Kokosimme prosessin vaiheisiin sisältyvät esteet ja tukipilarit sekä asiat ja tekijät, joita eri tieteenalojen opiskelijat ja opettajat toivat prosessiin mukanaan. Alateemoista muodostimme ryhmän yhteisöllistä oppimista kuvaavan prosessin pääteemat: 1) ryhmä tilana ja prosessina, 2) erilaisina asiantuntijoina yhteisessä toiminnassa, 3) tieto- ja tunnettyö asiantuntijuuden vahvistajina ja 4) jaettu tieto ja asiantuntijuus osaamisen vahvistajana. Pääteemojen käsitteellistämisen ja nimeämisen teimme tulkitsevaa luentaa, jossa aineistoa on tarkasteltu toisaalta deduktiivisesti yhteisöllisen oppimisen ajatuksista käsin ja toisaalta induktiivisesti aineistosta itsestään käsin. Pääteemojen rakentamisessa hyödynsimme asiantuntijuuteen, tietoon, vuorovaikutukseen, kohtaamiseen ja valtaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Käytämme tekstissä autenttisia aineisto-otteita havainnollistaaksemme tulintojamme opinnäyteryhmän prosessista ja sitä rakentaneista tekijöistä.

Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkimuseettisten kysymysten reflektointi kulki läpi tutkimusprosessin. Se liittyi niin tutkimisen oikeutuksen kuin opiskelijoiden osallistumisen ja irtautumisen mahdollisuuksien pohdintaan. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa keskeiseksi kysymykseksi nousi se, miten voimme yhdistää tutkimustyön osaksi ryhmän työskentelyä niin, ettei siitä muodostu toimintaa hallitseva tekijä, ja että opiskelijoilla olisi aidosti mahdollisuus valita, osallistuvatko he tutkimukseen. Laadimme opiskelijoille keväällä 2013 kirjalliset informaatio- ja suostumuslomakkeet, joissa avasimme tutkimusintressiämme ja tutkimuksen tavoitetta. Lisäksi keskustelimme opiskelijoiden kanssa tutki-

muksesta ja vastasimme heidän kysymyksiinsä. Kaikki ryhmän opiskelijat antoivat suostumuksensa siihen, että ryhmän prosessia ja siinä syntyvää aineistoa voidaan käyttää tutkimustarkoituksessa. Opiskelijoiden osallistumismotiivina oli se, että tuotetulla tiedolla voitaisiin parhaimmillaan vaikuttaa yliopistollisiin opetusratkaisuihin, erityisesti siihen, miten käytännön työssä tarvittavia valmiuksia voidaan vahvistaa, ei vain käytännönopetuksen jaksoilla tai harjoittelussa, vaan myös osana tutkimusmenetelmä- ja teoriaopintoja.

Opiskelijoilla oli kirjallisen luvan annettuaankin oikeus prosessin aikana tai sen jälkeen vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla asiasta jommallekummalle ohjaajalle. Tässä tapauksessa kaikki opiskelijaan liittyvä materiaali poistettaisiin tutkimuksesta. Toimme esiin myös sen, että suostumuksen antaminen tai vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään opiskelijan ohjaukseen tai osallistumiseen ryhmän työskentelyyn. Lisäksi jokainen opiskelija päätti erikseen, luovuttaako hän prosessissa tuottamia palautteita ja kirjallisia tehtäviä tutkimuskäyttöön. Myös loppuhaastatteluun osallistumisesta kysyttiin erillinen suostumus. Kaikki opiskelijat antoivat suostumuksensa eri vaiheissa ja pysyivät mukana läpi prosessin.

Olimme itse aktiivisesti osa tutkimusprosessia, olimmekin samalla myös tutkielmien ohjaajia. Tämä asetti meidät eettisesti haasteelliseen opettaja-tutkija-asetelmaan (Nolen & Putten, 2007). Opettajan ja tutkijan yhtäaikaisessa positiossa olimme opinnäyteryhmän koontumisissa ensisijaisesti töiden ohjaajia ja vasta toissijaisesti tutkijoita. Jaetussa reflektiopäiväkirjassamme ja keskusteluissamme tutkijan positio oli usein vahvempi, mutta ohjaajan positio myös läsnä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että paikkamme tutkimuksessa määrittäytyi sisäpuoliseksi ja osalliseksi, mikä luonnollisesti on vaikuttanut myös aineistojen analysoinnin ja kirjoittamisen valintoihin. Tässä tekstissä olemme kuitenkin rajanneet tutkijasubjektien paikan ja merkityksen analyysin pois ja keskitymme avaamaan prosessia erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta, vaikka olemmekin myös aineistojen tuottajia.

Tulokset: Erillisyydestä jaetuksi tiedoksi ja asiantuntijuudeksi

Ryhmä tilana ja prosessina

Opinnäytetymä tilana ja prosessina määrittivät lähtökohtaisesti kysymykset osallisuudesta, yhteisöllisyydestä, dialogisuudesta ja asioista neuvottelemisesta. Alkua sävytti pohdinta siitä, miten joukko kahden tieteenalan ihmisiä, jotka kaikki olivat toisilleen tuntemattomia, voi toimia pitkäjänteisesti ryhmänä. Vastaus ei ole yksiselitteinen, emmekä väitä, että ryhmä olisi muotoutunut tiiviiksi yhteisöksi. Sen vuorovaikutussuhteissa rakentui kuitenkin tiettyyn päämäärään pyrkivä yhteisö, *Me* (ks. Korkiamäki, 2008). *Me* sanoittui opiskelijoiden prosessiarvioinneissa suhteessa toisenlaisiin ryhmäkokemuksiin, tavallisiin opintojaksoihin. Hanke tarjosi tukevat puitteet osallisuuden ja dialogisuuden reflektoinnille sekä asioista neuvottelemiselle. Ryhmää kokosi yhteinen tiedon tuottamisen intressi, monitoimisuuden teema sekä niin ohjaajien kuin opiskelijoiden omakohtainen kiinnostus lasten, vanhempien ja ammattilaisten yhteiseen työhön hyvinvoinnin äärellä. Opinnäytetyhteisön muotoutumisessa merkittävää oli myös tieteenalojen vuorovaikutuksessa syntynyt toisin katsomisen ja tietämisen mahdollisuuden tunnistaminen (vrt. Rubin, 2004; Sims, 2011). Opiskelijoiden kuvauksissa ryhmä yhteisönä merkitsi myös kiinteyttä ja vastavuoroisuutta.

"Ryhmä on niin pieni, että siitä on muodostunut itselle hyvin tärkeä. Se tuntuu harmilliselta ehkä vähän jopa loukkaavalta, kun joku tulee myöhemmin tai lähtee kesken kaiken... Olemme mielestäni hyvin etuoikeutettuja ryhmän koon puolesta sekä siksi, että kahdesta eri tiedekunnasta on ohjaaja tapaamisissa paikalla."
(Opiskelijan kirjaus 14.11.2013)

Haastattelija: *"Minkälainen kokemus tämä ryhmä on ollut?"*

Opiskelija1: *"Hyvä. (naurua) Tai no, kun kuuntelee muiden opiskelijatovereiden kokemuksia graduryhmästä, niin ei niillä ole sujunut yhtään näin jouhevasti, ku meillä."*

Opiskelija2: *"Että ei siellä ihmiset palauta töitä ja niillä ei etene se homma. Että meillähän on edenny tosi hyvin..."*

Opiskelija1: *"Ja sitten kun kaikki aiheet liittyvät tavallaan siihen samaan niin sitä jaksaa paljon paremmin perehtyä niihin muihinkin ja."*

Opiskelija3: *"Tässä on ollut toinen tilanne, on kiinnostanut. On ollut kiinnostava, miten ne luokanopettajaopiskelijat näkee."*

Opiskelija2: *"On ollut tosi hedelmällistä."*

Opiskelija1: *"Avannut silmiä. Kun sitä aina vaan miettii sen sosiaalityön näkökulmasta kaikki ne asiat..."*

(Sosiaalityön opiskelijoiden haastattelu 22.5.2014)

Opiskelija1: *"Verrattuna vaikka omaan kandidiryhmään... Mulla roikku kandi varmaan sen kaks vuotta ennen kun sain sen tehtyä. Se oli se ohjauksen puute ja se, kun on 20 opiskelijaa ryhmässä, niin se oli vaan sitä, että kaikki kiersi ja kerto vähän, että mitä on tehnyt ja sitten oli vaan joo, okei. Ei siinä oikein saanut mitään irti. (- -)"*

Opiskelija 3: *"Ei isossa ryhmässä kukaan jaksa keskittyä 19 muun työhön kun siinä on se oma työ. (- -)"*

Opiskelija1: *"Kun luki [tässä ryhmässä] muiden töitä, niin oppi mitä tässä on itsekin tekemässä."*

Opiskelija2: *"Tiiän, että jos oisin ollut isossa ryhmässä niin oisin mennyt siitä samasta kuin kaikki muutkin, että joo ihan hyvä tämä on. Mutta nyt, kun oli pieni ryhmä, niin eihän sitä viittinyt edes tulla, että joo, en minä tiitä mitään, eikä voi vaan mennä sinne takanurkkaan hiljaa (naurua)."*

(LO-opiskelijoiden haastattelu 21.5.2014)

"Ryhmässä en ajatellut meitä eri tiedekuntien opiskelijoiksi, kaikki tuntuivat "painivan" samojen ongelmien kanssa."

(Opiskelijan loppurefleksio)

Tieteenalojen erillisyydestä yhteiseen tilaan löytäminen vaati avointa ihmettelyä, opeuksellisten rakenteiden ja pedagogisten käytäntöjen moninkertaista auki puhumista ja yhteisen kielen löytämistä. Tila tuotettiin erilaisissa kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa (Massey, 2008). Oli hämmästyttävää, miten monia eroja opinnäytetymäprosessiin ja tutkielmiin raportointiin liittyvät asiat, tavat ja käytännöt kahden tieteenalan välillä sisälsivät. Tiede-

yhteisöä määrittävä käytännöllinen toiminta ei ollutkaan yhteisesti jaettu sääntöjä ja normeja (vrt. Garfinkel, 1967). Tapaamisten toistuva puheenaihe olikin tekemisen, säännösten ja ohjeiden erojen erittely ja auki purkaminen. Erojen tunnistaminen oli tärkeä prosessin vaihe myös siitä näkökulmasta, että se auttoi katsomaan vakiintuneita toimimisen tapoja toisin ja siirtämään hyviä käytäntöjä tiedekuntien opetuksen välillä. Ohjaajina pyrimme vahvistamaan ryhmän avointa kulttuuria. Kannoimme mukana kumpikin oman tieteenalan konventioita, mutta ryhmä oli yhteistä *neuvottelevan vallan* määrittämää tilaa. Se näkyi dialogisena ryhmän toimintasääntöjen luomisena, jossa määriteltiin myös opiskelijoiden ja ohjaajien vastuut ja velvollisuudet. Opinnäytteiden omistajuus määriteltiin selkeästi opiskelijoille (vrt. *tasapainottelu* Vehviläinen & Löfström, 2012). *Neuvotteleva valta* on lähtökohdiltaan ihmisten välisiin suhteisiin ja käytäntöihin hajautunutta ja muuttuvaa. Ryhmässämme neuvottelevaa valtaa sekä käytettiin että tuotettiin määrittämällä ryhmälle yhteiset toimintatavat (vrt. Kaisto & Pyykkönen, 2010; Niemi, 2013).

Yhteisen tilan luominen merkitsi myös spatiaalisesti erilaisten ympäristöjen hyödyntämistä työskentelyssä. Lapin yliopiston harjoittelukoulu ja oppiaineiden ammatilliset verkostot muodostivat opinnäyteryhmän tutkimuskentän. Ryhmäkokoontumiset yliopistolla muodostivat opinnäyteprosessin tukirangan, ja virtuaalinen oppimistila antoi paikan teoreettis-käsitteellisille pohdinnoille ja mahdollisti tiedon jaon ja kommunikoinnin ryhmäkokoontumisten välillä. Fyysiset tilat konkretisoivat yhteisessä työskentelyssä ilmeneviä esteitä. Esimerkiksi sosiaalityön opiskelijoille kynnys koululla vierailuun oli luokanopettajaopiskelijoita korkeampi. Ryhmäkokoontumiset paljastivat myös tiedekuntien maailmojen rajat. Vaihtelimme kokoontumistiloja tiedekuntien välillä. Seminaaritilojen vieraat koodit eivät kertoneet toisen tiedekunnan väelle sitä informaatiota, joka tilojen päivittäisille käyttäjille oli itsestäänselvää. Niinpä kokoontumisten alkuun tarvittiin virastomestareiden karttoja, ulkopuolisilta reitin neuvontaa ja eksyneiden paikantamista puhelinsoitin.

”Tapaaminen alkoi sillä, että lo-opiskelijat olivat hiukan hukassa paikan suhteen ja osa tulikin siksi myöhässä. Myös minulla oli vaikeuksia löytää salia. Voi olla, että sama tilanne on myös moniammatillisessa ymmärryksessä ja yhteistyössä. Toisen ammattialan toimintatavat ja sanasto ovat vieraita ja kestää hetken löytää oikeaan paikkaan. Kuvaava salin etsinnässä oli myöskin se, että luokanopettaja ja sosiaalityöntekijä tekevät työtä samojen perheiden ja lasten kanssa, mutta opiskeluaikana tulee harvoin edes piipahdettua toisen tiedekunnan puolella.” (Reflektiopäiväkirja 11.9.2013)

”Sinun pohdinta tilan ja paikan etsimisestä on tärkeä – myös abstraktina asiana, joka koskettaa meidän yhteistä hanketta ja siltojen rakentamista kahden koulutuksen välille tämän opinnäytetyöryhmän muodossa. Vieraus ja erillisyydet tarvitsevat yhtymäkohtien sanoittamista ja löytämistä, kuten tuo käsitepohdintasi osallistamisesta, osallistumisesta ja osallisuudesta osoittaa. Nuo käsitteet ovat läsnä myös meidän muotoa hakevassa toiminnassa. Voimme osallistaa opiskelijoita yhteiseen toimintaan ja osallistua itsekin yksinkertaisin keinoin, mutta mitä osallisuuden muotoutuminen tällaisessa tiedenvälisessä työskentelyssä sisältää ja vaatii, on asia jota olen kokoontumisen jälkeen pohtinut. Millaisia toimijoita olemme itse kukanenkin tässä ryhmässä? Ja millaisia rajoja meidän on ylitettävä, jotta osallisuus on mahdollista?” (Reflektiopäiväkirja 12.9.2013)

Opinnäyteryhmän prosessin ensimmäisen yhteisöllisen oppimisen kulmakiven muodostivat kysymykset abstraktista ja konkreettisesta tilan ja paikan etsimisestä ja luomisesta (vrt. Massey, 2008; Leary ym., 2013). Rajat ja esteet tulivat näkyviksi vähitellen prosessin edetessä. Rajat olivat fyysisiä, kulttuurisia, toimintakäytäntöihin ja professionaalsiin ydinkysymyksiin kiinnittyviä. Niiden ylittäminen vaati jatkuvaa hereillä oloa, kriittistä reflektointia ja tilanteissa toimimista. Se mahdollisti ryhmäprosessin syvenemisen, osallisuuden uudistumisen ja uuden yhteisen toiminnan. Ohjaajina yhteisöllisen oppimisen tila edellytti meiltä mukavuusalueelta poistumista ja asettumista kysymään ja oppimaan toisen tieteenalan käytänteistä (De Hei ym., 2015).

Erilaisina asiantuntijoina yhteisessä toiminnassa

Jo alkumetreillä kävi selväksi, että opiskelijoiden persoonallisuus sekä heidän yliopisto-opiskelunsa luonne sisälsivät eroja (vrt. Dunworth, 2007; Hill ym., 2009) Nämä pohdinnat kulivat mukana läpi yhteisen prosessin. Luokanopettajakoulutukseen valikoituu pääsykokeesta ulospäinsuuntautuneita, sanavalmiita opiskelijoita (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014). Pääsykoe sisältää valtakunnallisen kirjallisen kokeen (VAKAVA-koe) ja yliopistokohdaisen soveltuvuuskokeen. Soveltuvuusosiossa kiinnitetään huomiota hakijoiden johtamis- ja vuorovaikutustaitoihin. Lapin yliopiston soveltuvuuskokeessa hakijoita arvioidaan sekä ryhmä- että yksilötilanteissa. Sosiaalityön koulutuksen pääsykoe ei sisällä soveltuvuusosiota, eikä siten mittaa vastaavia osa-alueita. Kirjaan pohjautuva koe mittaa tietoa ja aineistokoe suosii analyttistä ja tulkitsevaa otetta. Asiantuntijuuksien erilaisuus merkitsi karrikoiden sitä, että ryhmässämme oli ”halki-poikki-piinoon”-päätöksiä tekeviä luokanopettajaopiskelijoita ja asioita moneen suuntaan reflektioivia sosiaalityön opiskelijoita (ks. lisää opiskelijoiden erilaisuudesta yhteisen käytännönopetusjakson analyysistä Lakkala ym., 2014). Aineistossa tämä huomio näyttäytyi seuraavasti:

Haastattelija: *”Oliko muita eroja tässä työskentelyssä?”*

Opiskelija3: *”Luokanopettajaopiskelijat on minusta paljon suulaampia!”*

Yhteistä naurua

Opiskelija1: *”Joo, niin on.”*

Opiskelija3: *”Ihan hauska asia, ei mitään pahaa siinä.”*

Haastattelija: *”Onko sillä suulaudella ollut vaikutusta niihin meidän ryhmätapaamisiin?”*

Opiskelija1: *”Joskus sitä on miettinyt, että pitääkö kaikki ääneen sanoa... (Naurua) Ettäkö meillä sosiaalityössä, siellä istutaan vähän niinkö hiljaa ja eihän kukaan oikein mittään.”*

Opiskelija2: *”Ei niin.”*

Opiskelija1: *”Ei ehkä olla niin avoimia.”*

Opiskelija2: *”Että meillä keskitytään ehkä enemmän siihen asiaan (naurua).”*

Haastattelija: *”Saitteko te tilaa niissä keskusteluissa?”*

Kaikki yhteisesti: *”Joo-o. (– –)”*

Opiskelija2: *”Mutta ois voinut olla ehkä enemmän sosiaalityön opiskelijoita siinä mukana...”* (Sosiaalityön opiskelijoiden haastattelu 22.5.2014)

”Minulla on sellainen mielikuva, että [x, sos. työn opiskelija] rohkaistui mukaan keskusteluun erityisesti tapaamisemme loppupuolella. Pidän tätä tärkeänä asiana, koska minua on vähän vaivannut se, että ulospäin suuntautuneet lo-opiskelijat, joita on määrällisestikin enemmän kuin sos. työn opiskelijoita, ovat jossain määrin hallinneet keskustelua; toki mukavalla tavalla, mutta kuitenkin.”

(Reflektiopäiväkirja 11.10.2013)

Käytännössä luokanopettajien päivittäinen työ on päätöksenteossaan situationaalisesti reagoivaa, hetkessä elävää. Opettaja havainnoi jatkuvasti oppilasryhmää, sen vuorovaikutusta ja oppimista ja sopeuttaa omaa toimintaansa suhteessa havaintoihinsa ja niistä tekemiinsä tulkintoihin (Kohler ym., 2008). Sosiaalityössä puolestaan korostuu päätöksenteon tietointensiivisyys (Karvinen-Niinikoski ym., 2007).

Lähestyimme opiskelijoiden asiantuntijuutta postmodernin ajattelun mukaisesti muuttavana, aikaan ja paikkaan sidottuna toimintana, joka kehittyy prosessina. Tästä näkökulmasta hahmotimme *opinnäyteryhmän merkittävänä asiantuntijuuden reflektoinnin areenana*, mikä on vahvasti yksi yhteisöllisen oppimisen osa (esim. Karvinen-Niinikoski ym., 2007). Se vaati tilojen luomista erilaisille opiskelijoille ja dialogisuuden ylläpitämistä esimerkiksi ilmiö- ja käsitteopohdinnoilla:

”Puhuimme käsitteistä yhteistyö, osallisuus, monitoimisuus ja jaettu toimisuus. Näistä erityisesti monitoimisuus ja jaettu toimisuus herättivät paljon keskustelua. Ne ovat sosiaalityön käsitteitä ja vieraita kasvatustieteilijöille ja olikin mukavaa, että saimme Sosiaalityön opiskelijat [nimet poistettu] osallistumaan keskusteluun kun pyysimme heidän kommenttejaan ja näkemyksiään asiasta. Heillä oli enemmän asiantuntemusta em. käsitteistä kuin luokanopettajilla.” (Reflektiopäiväkirja 11.10.2013)

Lähtökohtana opiskelijoiden asiantuntijapaikkojen rakentumisessa oli eroja kunnioittava sensitiivinen etiikka (Laitinen & Kemppainen, 2010). Erilaiset tavat ymmärtää ja nähdä tilanteita, selittää ja löytää niille tulkintoja vaativat erilaisuuden sietämistä ja vastakkaisenkin ajatusten arvostamista eli niiden huomioimista keskustelussa. Välillä tämä ilmeni innostuneena väittelynä. Sen lisäksi, että opiskelijat olivat tulevia luokanopettajia ja sosiaalityöntekijöitä, heillä oli myös henkilökohdasta tietoa esimerkiksi vanhemmuudesta ja palveluista. Opiskelijat kertoivat loppurefleksioissaan ja ryhmähaastatteluisa, miten juuri tämä erojen ja *erilaisten näkemysten arvostava kohtaaminen* toi lupaa olla oman asian asiantuntija. Keskinäinen luottamus ja ymmärrys on havaittu keskeisiksi tekijöiksi kehitetäessä ammattien välistä (*inter-professional*) koulutusta (esim. Dunworth, 2007; Reynolds, 2007).

Eettisen perustan lisäksi tuen ja kontrollin ulottuvuudet muovasivat opiskelijoiden asiantuntijapaikkoja. Niihin liittyivät empaattinen kannustus, rohkaisu, yhteisesti sovitut pelisäännöt ja sosiaalinen kontrolli. Liikuttavimmillaan tuen ja kontrollin sidos näyttäytyi vaiheessa, jossa gradu oli ryhmäläisten mielestä valmis ja tekijän piti rohkaistua siitä luopumiseen.

Opiskelija2: *”Se alku oli vaikea, kun ei oikein päässyt kiinni [monitieteiseen toimintakenttään], mutta ryhmän tuella se sitten muuttui.”*
(LO-opiskelijoiden haastattelu 21.05.2014)

”Kohtaamisen areenana ryhmä koettiin tukevana ja armollisena paikkana. Pieni ryhmä, jossa kaikki ovat oppineet tuntemaan toisensa ja jossa kaikille on aikaa, tarjoaa tuen, jota ei ”tavallisessa graduryhmässä” saa. Luottamus siihen, että opiskelijat osaavat, välittyy ilmapiiiriin. Ryhmä tarjoaa kollegiaalisen yhdessä pohtimisen ja tekemisen tilan, jota ei tavallisesti ole. Opiskelijat toivat esiin, että he olisivat tekemässä gradua yksin, jos eivät olisi tässä ryhmässä. Eli suuret graduryhmät ja yksittäiset aiheet eriyttävät opiskelijoiden prosessit. Tiivis, pieni ryhmä tuottaa sosiaalisen pakon osallistumiselle ja sille että vie omaa graduaan eteenpäin. Opiskelijat sanoivat, ettei ryhmään

kehtaa tulla tekemättä mitään. Sosiaalinen paine ei kuitenkaan ollut negatiivisesti latautunut ahdistava asia, vaan eteenpäin tsemppaava. Tämä on tärkeä asia: tiedon tuottamisesta on tullut ryhmää yhdistävä asia ja tavoite, jonka eteen kaikki ovat valmiita ponnistelemaan. On aika kiinnostavaa, miten opiskelijat sanoittavat tätä tieteiden välistä opinnäyteryhmää erityisenä, tavallisesta poikkeavana foorumina. Mitä tämä kertoo meidän yliopisto-opinnoista? Mitä tavallinen graduryhmä on?”
(Reflektiopäiväkirja 13.12.2013)

Aika on kolmas merkittävä tekijä aineistossa liittyen asiantuntijapaikkojen rakentumiseen. Opiskelijoiden kommentit siitä, että ryhmässä on aina aikaa kaikille, olivat puhuttelevia. Aika kiinnittyi ryhmän merkitykselliseksi kokemiseen sekä siihen, että oma gradu näyttäytyi muiden silmissä tärkeänä ja kiinnostavana. *Ajallisesti hengittävän tilan luominen* opinnäytetutkimuksen tekemiselle puristavissa rakenteissa ei ole aina yksinkertaista. Yliopisto-opiskelua sävyttää vahva lineaarinen aikakäsitys, joka kommunikoi joskus huonosti henkilökohtaisen elämän aikaan (vrt. Pohjola, 1991; Pösö & Mäntysaari, 2013). Saimme myös ryhmässä kokea, miten odotus normin mukaisesta valmistumisesta voi graduvaiheessa tuottaa totaalaisia kirjoittamisen lukkoja.

Erilaisina asiantuntijoina oleminen yhteisessä toiminnassa palautui aineistossa arvoihin. Arvot konkretisoituivat ryhmän vuorovaikutuksessa ja yksittäisten opiskelijoiden prosesseissa.

”Olen samaa mieltä, että ryhmämme arvoja ovat vastavuoroisuus, tasa-arvoisuus ja luottamus. Lisäisin tähän vielä korkeat odotukset. Se on oppimisen tutkimuksessa todettu tärkeäksi suoritustasoa nostavaksi tekijäksi. Meillä on ollut koko ajan näkemys siitä, että opiskelijat pystyvät korkeatasoiseen tieteelliseen työskentelyyn ja tämä näkyy sitten heidän työssään. Heidät ja heidän tutkimuksensa on otettu vakavasti ja sitä pidetään tärkeänä hankkeessa ja tämä voi olla yksi syy siihen, että opiskelijat yltyvät parhaimpaansa.”
(Reflektiopäiväkirja 24.2.2014)

Monitoimijuus koulussa -hanke tarjosi kontekstuaalisen kehymisen erilaisille asiantuntijuuksille ja erilaisen tiedon tuottamisen tarpeille. Hankkeen esiin nostamiin tiedon tarpeisiin vastaaminen oli opiskelijoille merkittävä kokemus. Merkittävyys sanoittui aineistossa luottamuksella ja vastavuoroisuudella. Asiantuntijuuden erilaisuuteen liittyvien ydinten sekä niistä muotoutuvan kokonaisuuden hahmottaminen oli ryhmäprosessin kannalta tärkeää. Erilaisista asiantuntijuuksista rakentui yhteisessä toiminnassa enemmän kuin osien summa (vrt. Turunen ym., 2014). Yhteisöllisen oppimisen pedagogiset ratkaisut synnyttivät prosessin, joka kantoi asiantuntijuuden yhteisyyteen.

Tieto- ja tunnettyö asiantuntijuuden vahvistajina

Kumppanuusmallin mukaisen ryhmädynamiikan tavoittelussa ytimen muodostivat toisiinsa limittyvä tieto- ja tunnettyö (esim. Forsberg, 2002), jotka toimivat asiantuntijuuden vahvistajina. Koska ryhmä koostui toisilleen ennestään tuntemattomista ihmisistä, prosessin alku sävytyi vahvasti tietotyön näkökulmasta. Keskiössä oli tieteidenvälisyys ja tieteiden rajapinnat ylittävä tutkimus ja käytäntö sekä niihin liittyvät kompetenssit (esim. Sims, 2011). Esimerkiksi ryhmän aloituksessa keväällä 2013 pyysimme opiskelijoita kirjallisesti kuvaamaan ajatuksensa ja odotuksensa tieteiden välistä opinnäyteryhmää kohtaan. Kysymys tiedosta ja erilaisesta asiantuntijuudesta sekä sen tuomista mahdollisista hyödyistä nousi keskeiseksi positiiviseksi odotukseksi. Tietotyön roolia vahvisti myös se, että lähtökohtaisesti ryhmässä oli käytössä poikkeuksellinen tietoresurssi – kaksi eri tieteenaloilta tulevaa ohjaajaa.

”Yhteistyö jo opiskeluaikana auttaa ymmärtämään molempia tieteenaloja paremmin, mikä on työelämän kannalta tärkeää.”
(Opiskelijan kirjaus 23.05.2013)

”Opiskelijat toivat esiin, että he ovat ainutlaatuisessa asemassa. Se, että ryhmässä heitä varuten on kaksi ohjaajaa ja monitieteinen keskustelu on ylimääräistä, jota ei muuten saa.”
(Reflektiopäiväkirja 14.12.2013)

Vähitellen ryhmäprosessin ja opinnäytteiden edetessä sekä tutustumisen syventyessä ryhmään tuli tilaa myös tunnettyölle. Toisaalta se oli ahdistuksen, epätoivon ja saamattomuuden tunteiden purkamista, toisaalta luomisen iloa ja ylpeyden jakamista (vrt. Kinnunen & Löytty, 1999). Tunnettyö näyttäytyi merkittävänä tekijänä uuden, avoimen toiminnallisen kehymisen rakentumisessa ja etenemisessä kohti jaettua asiantuntijuutta. Se vahvisti osallisuutta ja toi esiin myös tutkija-identiteetin rakentumisen, joka yhdisti opiskelijoita. Samalla ryhmässä sallittu tunnettyö purki graduprosesseihin liittyvää myyttisyyttä ja vaikeutta. Tunnettyölle tilan antamisella tavoiteltiin akateemisen asiantuntijuuden vahvistamista. Riippumatta tieteenalasta tai professiosta tiedon käyttäminen vaatii tiedon arviointia ja jäsentämistä. Itsenäiseksi akateemiseksi ajattelijaksi kehittyminen vaatii rohkaisua ja tunnetta pystyvyydestä (vrt. Hurtig ym., 2010).

”Motivaatio ei missään kohden kadonnut, eikä minulle kertaakaan tullut epätoivoa tai ahdistusta gradun teon aikana, päinvastoin. Gradun tekeminen on herättänyt mielenkiinnon tutkimuksen tekemiseen, mistä olen jopa hieman yllättynyt. Hankkeen myötä itselleni jäi positiivinen kuva tutkimuksen teosta.”
(Opiskelijan loppurefleksio)

”Minulla oli todella paljon ennakkoluuloja graduprosessia kohtaan. Ajattelin, että gradun tekeminen on haastavaa, vaikeaa ja vie paljon aikaa. Kuitenkin prosessi oli aivan erilainen kuin olin kuvitellut. Yllätyin kuinka nopeasti sain graduni valmiiksi, sillä kirjoittaminen ei ikinä ole ollut vahvuuteni, ja välillä jopa nautin tutkimuksen tekemisestä.”
(Opiskelijan loppurefleksio)

Tunnettyön mahdollistivat ryhmän toimivat vuorovaikutussuhteet. Ryhmäprosessin kannalta tärkeää oli se, ettei yhteisöllisissä suhteissa ilmennyt ristiriitoja, jotka olisivat rikkoneet ryhmän sosiaalista järjestystä. Ryhmän jäsenten jaettu toimijuus hankkeessa tuotti kollektiivisen identiteetin ja yhteisen tilan, joka toisaalta kiinnitti heidät ryhmään ja toisaalta tuotti heille erityisen aseman suhteessa muihin ns. tavallisiin seminaariryhmiin (ks. Fine,

2012). Sosiaaliset ryhmät jäsentyvät ja järjestyvät aina suhteessa instituutioon, jossa ne toimivat (Brint, 2001). Seminaari on perinteinen tapa järjestyä opinnäytetöiden tekemiseen ryhmämuotoisesti, ja yhteiskunta- ja kasvatustieteissä on kummassakin omat tapansa toimia niissä. Tästä näkökulmasta ei ollut itsestäänselvyys, että ryhmän vuorovaikutussuhteet muodostuivat toimiviksi.

”Päällimmäinen ajatus on tällä hetkellä ylpeys näistä opiskelijoista ja tästä ryhmästä. On hämmästyttävää, kuinka suuren kontribuution he ovat tälle hankkeelle; tiedon tuottamiselle ja yliopisto-opetuksen kehittämiseksi antaneet. Tällainen ei ole mitenkään itsestään selvää. Olen miettinyt myös sitä, että mistä sitoutuneisuus, oppimisen halu ja intensiivinen tekeminen kumpuaa? Mikä sitä motivoi?”

(Reflektiopäiväkirja 7.2.2014)

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnettyö ja siihen liittyvät kehollisuuden ja sosiaalisten suhteiden aspektit tukevat opiskelijoiden sitoutumista opintoihinsa (esim. Beard ym., 2007). Tämä oli näkyvissä myös tässä aineistossa. Opiskelijat kokivat ilon ja onnistumisen hetkiä ja uskaltautuivat jakamaan niitä:

”Aika kului tapaamisessa hyvin nopeasti. Oman työskentelyn takia tapaaminen jännitti ja stressasi etukäteen, mutta tapaamisen päättyessä oli parempi mieli. Ryhmässä on kannustava ilmapiiri ja se on oman jaksamisen takia tärkeää. Voin sanoa, että viihdyn ryhmämme tapaamisissa.”

(Opiskelijan kirjaus 14.11.2013)

”Prosessina gradun tekemiseen kulunut vuosi sisälsi paljon ajatuksia. Välillä iloittiin onnistumisista ja välillä jähkättiin, kun asiat eivät edenneet toivomallamme tavalla.”

(Opiskelijan loppurefleksio)

Ylpeyden, huojennuksen ja itseluottamuksen kaltaisten positiivisten tunteiden kokeminen ja niiden jakaminen ryhmässä tuki opiskelijoiden etenemistä tutkielmassaan ja auttoi selviytymään tutkimustyöhön liittyvistä negatiivisista tunteista, kuten epävarmuudesta ja turhautumisesta (ks. Clayton ym., 2009). Tämä

havainto on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa: yhteisölliseen oppimiseen liittyvä sujuva ja vastavuoroinen vuorovaikutus sekä luottamuksellisen ilmapiirin tukevat oppimista (ks. esim. Vuopala & Järvelä, 2012).

Tutkimustyö edellyttää kognitiivista, emotionaalista ja ryhmän sosiaalisella tasolla tahtuvaa sitoutumista (Baptista, 2014). Näitä sitoutumisen tasoja oli nähtävissä ryhmässäämme.

”Opiskelijoiden tutkimukset ovat edenneet hienosti ja positiivista latausta vahvistaa se, kun itse kukin voi havaita, miten tämä prosessi alkaa tuottaa hedelmiä.”

(Reflektiopäiväkirja 4.2.2014)

Kokonaisuudessaan aineisto havainnollistaa sitä, miten tieto- ja tunnettyön limittyminen merkitsivät opiskelijoiden henkilökohtaisissa prosesseissa vahvistuvaa henkilökohtaista professionaalista identiteettiä. Otimme tieteidenväliseen yhteistyöhön liittyvän kysymyksen identiteettityöstä avoimesti avattavaksi, selitettäväksi ja pohdittavaksi (myös Reynolds, 2007). Se antoi tieto- ja tunnettyölle laajemman ja syvemmän pohjan verrattuna tavalliseen tieteenalakohtaiseen toimintaan.

Jaettu tieto ja asiantuntijuus osaamisen vahvistajana

Osaamisen vahvistumisen tausta nojautui opiskelijoiden yhteisesti muotoilemiin päämääriin, mikä on keskeistä yhteisöllisessä oppimisessa (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2006). Päämäärät olivat osin konkreettisia: yhteisenä jaettuna tavoitteena oli opinnäytetutkimuksen tekeminen ja valmistuminen. Abstraktimpana tavoitteena keskustelussa nousi esiin lähentyminen tieteenalojen välillä. Kolmantena ulottuvuutena oli käsitteellinen keskustelu, jossa tavoitteena oli osallisuuteen, toimijuuteen, yhteistyöhön ja jaettuun toimijuuteen liittyvän käsitteistön täsmentäminen ja uusien näkökulmien avaaminen. Päämäärien asettaminen näkyi ryhmän väliarvioinnissa syyslukukauden lopulla:

”Ryhmän syyslukukauden viimeinen tapaamiskerta alkoi yleisellä keskustelulla liittyen syksyn yhteisen työskentelyn antiin ja oppimiskoke-

muksiin. Keskustelu oli positiivista. Opiskelijat kertoivat oppineensa toisesta ammattiryhmästä. Kiinnostavaa oli pohdinta siitä, miten puhutaan samasta asiasta, mutta eri käsittein. Luokanopettajaopiskelijat sanoivat tämän auttaneen ymmärtämään yhteisen kielen löytämisen haasteellisuutta myös suhteessa vanhempien kanssa työskentelyyn.”
(Reflektiopäiväkirja 13.12.2013)

Ryhmäprosessissa jaettu tieto konkretisoitui moniulotteisena. Se oli ilmiö-, käsite-, teoria-, metodi-, etiikka- ja arvotietoa, professionaalista prosessi- ja menettelytapatietoa sekä palvelujärjestelmätietoa (vrt. Drury-Hudson, 1999; Sims, 2011). Jaetun tiedon erilaiset muodot konkretisoituivat aineistossa tutkimusvalmiuksien vahvistumisena. Tieteidenvälinen ryhmä tuotti opiskelijoille kokemuksen aidossa tutkimusryhmässä toimimisesta. Opiskelijoiden pohdintoissa näkyi, miten he arvostivat hankkeen mukanaan tuomaa tietoa ja osaamista.

”Ensimmäiseksi valmistuvalla opiskelijalla oli myös hyviä vinkkejä siihen, miten hän on organisoinut työskentelynsä ja monet tuntuivat ottavan siitä vinkkejä. Vielä seminaarin lopussakin muutamat palasivat asiaan. Prosessin ja tutkielman rakenteen lisäksi [Xx] totesi, että toisen tieteenalan tekstin lukeminen on mielenkiintoista ja opettavaista. Tähän [Xx] jatkoi, että se liittyy niin läheisesti omaan työhön, mutta kuitenkin tuo siihen uuden näkökulman. Tämä oli positiivinen jaettuun asiantuntijuuteen liittyvä kommentti ja oli mukava huomata, että monitieteinen ryhmämme antaa opiskelijoille sitä, mitä olemme ajatelleet sen antavan.”
(Reflektiopäiväkirja 14.11.2013)

”Torstain tapaaminen oli antoisa, sillä sain toisten töistä ja kommenteista uusia ideoita omaan tutkimukseeni. Toisten tutkimuksia lukiessa huomaa, kuinka paljon niissä on yhtäläisyyksiä omaan työhön. Muiden töistä saa erilaisia näkökulmia ja löytää uusia lähteitä. Toisten tutkimuksista voi löytää myös sellaisia käsitteitä, joita ei itse ole ymmärtänyt käyttäen, vaikka ne olisivat tarpeellisia omassa työssä.”
(Opiskelijan kirjaus 14.11.2013)

”Olen oppinut valtavasti uusia asioita graduprosessin aikana. Monitoimijuus koulussa -hanke on tarjonnut mahdollisuuden nähdä myös hanketyötä läheltä, mikä itselleni on ollut vierasta. Tällaiset mahdollisuudet gradun tekemiselle hankkeessa ovat kokemuksen mukaan opiskelijoille loistavia mahdollisuuksia.”
(Opiskelijan loppurefleksio)

Yhteisölliseen oppimiseen kiinnittyvä tiedon jakaminen vahvisti opiskelijoiden ammatillista ja vuorovaikutusosaamista. Opinnäyteryhmän keskustelut tarjosivat foorumin, jossa opiskelijat pääsivät toteuttamaan tieteiden välistä keskustelua, esittämään havaintojaan ja argumenttoimaan näkemyksiään. Se auttoi opiskelijoita ymmärtämään käytäntöihin kiinnittyviä erilaisia tulokulmia ja professionaalisia tulkintoja. Prosessi vahvisti toiveitamme siitä, että yhdessä työskentely voi selkiyttää omaa professionaalista ydintä:

”Opinnäyteryhmässä olen oppinut näkemään, kuinka erilaisia näkemyksiä sosiaalityöntekijöillä ja luokanopettajilla asioista voi olla. Mielestäni monitieteisiä opinnäytetyöryhmiä tulisi olla sosiaalityössä enemmän, sillä työssämme joudumme kohtamaan eri ammattikunnan edustajia, ja tämän vuoksi olisi hyvä jo opiskeluvaiheessa ymmärtää näkemään eri alojen näkemyksiä.”
(Opiskelijan loppurefleksio)

Opiskelija2: *”Olin sairaalakoululla viimeksi harjoittelussa. (– –) Niin oli selkeä hyöty, että ymmärsi ja tiesi sosiaalipuolesta, että mitä siellä on. Että se ei oo enää semmosta vierasta ja siitä pystyy puhumaan.”*
(LO-opiskelijoiden haastattelu 21.05.2014)

Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin, miten opetussuunnitelmissa ja opintojaksoissa tapahtuva liike yli professionaalisten rajojen ja totuttujen toimija-asemien tuottaa todennäköisesti muutoksia myös käytäntöihin ja niiden toimintakulttuureihin (esim. Reynolds, 2007). Opiskelijat kuvasivat, miten he olivat joutuneet miettimään ammatillisen yhteistyön merkitystä ja sisältöä. Jaettu tieto ja asiantuntijuus sa-noittuivat opiskelijoiden pohdintoissa oman osaamisen vahvistumisena ja uskalluksen herättämisenä. Toisin toimiminen vaatii rohkeutta:

Opiskelija3: *“Voi omaa opetustakin toteuttaa yhdessä sosiaalityöntekijän kanssa. Nyt ehkä uskaltaa sellaistaakin. Ehkä siihen on nyt uskaltava enemmän. (– –)”*

Opiskelija1: *“Sellanen, että ‘laitetaan tuo tuonne, niin ei tarvi välittää’ ei toimi. On pakottanut miettimään tosissaan, miten sitä yhteistyötä tehdään.”*

(LO-opiskelijoiden haastattelu 21.05.2014)

Prosessi alkoi erillisyydestä ja päättyi jonkinasteiseen samuuteen. Tiedon jakaminen ja jaetun asiantuntijuuden hahmottuminen ja niiden merkitysten ymmärtäminen konkretisoitui opiskelijoiden prosessirefleksioissa kiinnostavalla tavalla yhtäläisyyksien ja samanlaisuuden tunnistamisena. Tieto näyttäytyi prosessissa keskeisenä tekijänä, joka auttoi professionaalisten rajojen ylittämisessä.

Opiskelija3: *Minusta on ollut mukava havaita, että aika vähän on eroja.*

Opiskelija1: *Jotenkin oli luontevaa, että oli sama ryhmä, minusta se oli hyvä herätellä, kun tavallisesti tehdään kaikki niin tiedekunnittain, niin nyt tehdäänkin sitten yhdessä. Eihän niissä aiheissaakaan ollut paljon mitään eroja, että joissakin käsitteissä oli vähän eroa*

Opiskelija2: *Ja vähän näkökulmaa muuttamalla me oltaisiin kaikki voitu ne tehdä.”* (Naurua)
(LO-opiskelijoiden haastattelu 21.05.2014)

Prosessin empiiriset havainnot ovat yltiöpositiivisia. Tuottiko erilainen kokeilu, tiivis yhteisö ja opiskelijoiden lojaalius sen, että kriittistä katsetta ryhmän sisältöön tai toimintoihin ei syntynyt? Tiiviys on lähtökohtaisesti kannatettava asia, mutta sillä on myös kääntöpuolensa (vrt. Pharo ym., 2012; Rawlings & Paliokosta, 2011). Se voi kahlita, estää ja rajata sekä synnyttää syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteita. Ryhmään kiinnittyneisyys tuli näkyviin esimerkiksi yhden opiskelijan pohdinnassa liittyen tilanteeseen, jossa hänellä oli kokoontumisen kanssa samanaikaisesti opetusharjoittelu ja siihen liittyen opetettavat tunnit. Tämän vuoksi opiskelijan poissaolo opinnäyteryhmästä oli välttämätöntä. Opiskelija kirjoitti palautteen toisten töistä ja vastaavasti ryhmä kirjoitti palautteen kokoontumisesta hänelle. Opiskelija kertoi, miten tilanne oli tuntunut hänestä han-

kalalta. Jälkikäteen voi pohtia, tuottiko tiivis ryhmä syyllisyyttä. Liittyikö ryhmän kiinnipitävään ja arvostavaan tilaan kääntöpuoli, jota opiskelijat eivät meille paljastaneet?

Johtopäätökset

Olemme kuvanneet tieteenrajat ylittävän opinnäyteryhmän yhteisöllisen oppimisen prosessia, sen tukipilareita ja reunaehtoja. Tulosluvussa kuvattujen pääteemojen läpikulkevana juonteina olivat kysymykset vallasta ja tiedosta. Ne korostavat sitä, ettei professionaalinen asiantuntijuus ole suljetun tiedon valtaa, osaamisen ja toimimisen yksinhallintaa (esim. Karvinen-Niinikoski ym., 2007). Ryhmäkokeuksemme analyysi tukee havaintoja siitä, että jaettu tieto ja asiantuntijuus ovat keinoja vahvistaa niin yksittäisen sosiaalityöntekijän kuin opettajan asiantuntijatyötä. Ne rakentavat siltaa alati muuttuvien toimintaympäristöjen välille ja madaltavat asiantuntijuuden vaatimuksia tarjotessaan mahdollisuuden kollegiaalisuuteen ammattiryhmien yli (vrt. Reynolds, 2007; Hill ym., 2009). Olemme havainnollistaneet seuraavalla sivulla kuviossa 1 opinnäyteryhmän prosessin yhteisöllisen oppimisen keskeiset elementit.

Yliopisto-opintojen aikaisessa tieteidenvälisessä työskentelyssä prosessin lähtökohdat vaativat huolellista avaamista. Jotta yhteisöllisen oppimisen prosessi olisi mahdollista, se tarvitsee tuekseen yhteisen tilan ja opiskelijoille asiantuntijapaikkojen rakentamisen. Tämä puolestaan edellyttää yliopisto-opettajilta tulemistä tieteen rajapinnoille ja asettumista ei-tietäjän positioon. Opettajat myös kantavat päävastuun siitä, että ryhmän ilmapiiristä muodostuu kaikkien osallistujien oppimista tukeva. Opiskelijalta yhteisöllinen oppiminen edellyttää sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen ja työskentelyä sen saavuttamiseksi. (Vrt. De Hei ym., 2015.)

Ryhmän oppimista tukeva vuorovaikutus edellyttää tietoiseksi tulemistä omasta ja toisten roolista, asiantuntijuudesta ja osaamisesta, dialogisuutta ja omaa ja toisten asiantuntijuutta kunnioittavaa kumppanuutta. Toiminnan ytimen muodostaa vallan, tiedon ja kielen merkityksen tunnistaminen. Jaettu asiantuntijuus rakentuu tieto- ja tunnetyön yhdistelmänä vastavuoroisissa, erilaisuutta arvostavissa suhteis-

Opinnäytteryhmä yhteisöllisen oppimisen prosessina

Prosessin lähtökohta

- Tieteidenvälisyys
- Monialaisen yhteistyön taitojen vahvistaminen
- Opiskelijoiden yhteisesti muotoilemat päämäärät

Yhteisen tilan etsiminen ja luominen

- Fyysisten, kulttuuristen, käytännöllisten ja professionaalisten rajojen tunnistaminen
- Vuorovaikutus ja neuvotteleva valta ryhmän erilaisissa kohtaamisissa

Opiskelijoiden asiantuntijapaikkojen rakentaminen

- Tietoisuus erilaisuudesta ja sen kunnioittaminen
- Tieto- ja tunnetyö asiantuntijuuden vahvistajina

Jaettu asiantuntijuus osaamisen vahvistajana

- Jaettu monialainen tieto
- Ammatillisen ja vuorovaikutusosaamisen vahvistuminen
 - Erillisyyden ja samuuden konkretisoituminen
 - Uskallus kumppanuuteen

sa. Tässä tutkimuksessa kuvattu pitkäkestoinen yhteisöllisen oppimisen prosessi antaa viitteitä siitä, että tieteidenvälinen työskentely tukee opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja oman profession ja asiantuntijuuden kirkastumista jo opintojen aikana. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opintojen aikaisilla ohjatuilla harjoitteluilla ja niihin liittyvällä reflektiolla on suuri merkitys luokanopettaja-opiskelijoiden ammatilliselle kasvulle (ks. esim. Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016; Levin & He, 2008). Vastaava tulee esiin myös sosiaalityön teksteissä (esim. Ruch, 2000; Tham & Lynch, 2014; Tuohino, Pohjola & Suonio, 2012). Tässä raporttoimamme tutkimus osoittaa, että myös tutkimusmenetelmäopinnoilla ja opinnäytteiden tekemisellä voidaan tukea luokanopettaja- ja sosiaalityön opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Tämä tuo kokonaan uuden näkökulman teorian ja käytännön problematiikkaan sekä siihen, mikä merkitys opinnäytteillä voi olla käytännönläheisiin teh-

täviin valmistavissa yliopistollisissa koulutuksissa.

Kokeilumme havaintoja voi pohtia korkeakoulupedagogiikan, professionalisuuden ja käytäntöjen näkökulmasta. Prosessin analyysi havainnollisti sitä, että monitieteinen työskentely tuotti opiskelijoiden kokemusten mukaan jotain sellaista asiantuntijuutta, tietoa ja osaamista, jota emme olisi pystyneet omina, perinteisinä tieteenalakohtaisina ryhminä tarjoamaan tai tuottamaan. Tavallisissa graduryhmissä on pikemminkin kyse joukosta ihmisiä kuin ryhmästä. Jos yhteinen tavoite puuttuu, ryhmää ja sen toimintaa tukevia ryhmäprosesseja ei synny, eikä myöskään ryhmään sitoutumista. Jos tätä pohtii korkeakoulupedagogiikan näkökulmasta, yksi ehdotus tutkimuksemme pohjalta on se, että opinnäytteitä pyrittäisiin tekemään tutkimusryhmissä, joissa jokainen työ rakentaa isompaa kokonaisuutta. Tämä voi tukea tutkimusperustaista käytäntöyhteyttä, yhteisöllisen työskentelyn rakentumista sekä yk-

silökohtaisten oppimisprosessien mielekkyyttä. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa tieteidenvälisiä opintokokonaisuuksia.

Nykyinen tehokkuuden ja taloudellisuuden nimiin vannova yliopistomaailma ei kuitenkaan yksiselitteisesti tue tällaista. Paine isoihin ryhmiin ja nopeasti eteneviin opintoihin on puristava. Opinnäyteryhmän toteutuksen kannalta keskeisessä roolissa oli ulkopuolinen rahoitus ja vapaaehtoisuus sekä kiinnostus tieteen ja toimintakäytäntöjen uudistamiseen. *Monitoimijuus koulussa* -hanke ja se, että molemmat ohjaajat halusivat ottaa vapaaehtoisesti tieteidenvälisen opinnäyteryhmän omien perusryhmiensä lisäksi, oli kokeilun edellytys. Kokeilu herättääkin vakavasti pohtimaan, mitä yliopistokoulutuksen poliittiset ja taloudelliset reunaehdot tuottavat opiskelijoiden tietoperustan, osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmasta. Muodostavatko ne lähtökohtaisia esteitä palvelurakenteiden kulttuuriselle uudistumiselle, toisin toimimiselle ja jaetulle tiedolle ja osaamiselle?

Tutkimuksemme tulokset kutsuvat korkeakoulutusta avaamaan tieteidenvälisiä rajoja. Tämä edellyttää tieteenalakohtaisten rakenteiden uudelleen tarkastelua ja avointa keskustelua toisaalta oman tieteenalan ja profession erityisyyksistä ja toisaalta yhteisistä teemoista. Tutkimuksessa tieteidenvälisyys on jo arkista toimintaa ja moniin rahoitushakuihin liittyy oletus tieteidenvälisestä yhteistyöstä. Yliopistojen toisen päätehtävän, opetuksen,

saralla tieteidenvälisyys näyttää olevan vielä kehittymässä. Kuitenkin yliopistoista valmistuvat asiantuntijat kohtaavat työelämässä monisyisiä ilmiöitä, joiden ymmärtämiseen oman tieteenalan asiantuntemus ei riitä. Jos opiskelijoilla olisi enemmän mahdollisuuksia harjoitella tieteidenvälistä keskustelua ja toimintaa jo opintojen aikana, heillä olisi enemmän valmiuksia toimia moniammatillisesti valmistumisensa jälkeen. Tämä pieni kokeilu osoitti, että tieteidenvälisessä yhteisöllisessä oppimisessa voidaan yhdistää professionaalinen syvyys ja monialaisten yhteistyötaitojen opettelu. Tämäntyyppistä tutkimusta tarvitaan lisää. Tässä raportoituja tuloksia olisi syytä testata laajemmalla informanttijoukolla ja ulkopuolisesta tutkijapositionista.

Huomiot

Kiitämme kahta anonymiä refereetä arvokkaista huomioista. Paneutuneet, tekstin suunnasta kirjoitetut lausunnot auttoivat merkittävällä tavalla kirkastamaan artikkelin ydintä. Lisäksi kiitämme professori Anneli Pohjolaa oivallisista kommenteista, jotka auttoivat selkiyttämään sekä kokonaisuutta että yksityiskohtia.

Artikkeli kiinnittyy ESR:n ja Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen rahoittamaan Ennaltaehkäisevä monitoimijuus: *Osallisuus ja syrjäytymisen ehkäisy osaksi koulujen toimintakulttuuria*, EMOK -hankkeeseen (S20331, 2015–2017).

Lähteet

- Agar, M. (2006). An Ethnography By Any Other Name ... *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 36. Haettu 28.11.2015 osoitteesta: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604367>.
- Baptista, A. V. (2014). 'With all my heart': Mature students' emotions while doing a research-based PhD. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 914–918.
- Beard, C., Clegg, S. & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235–252.
- Brint, S. (2001). Gemeinschaft revisited: A critique and reconstruction of the community concept. *Sociological Theory*, 19(1), 1–23.
- Clayton, B., Beard, C., Humberstone, B. & Wolstenholme, C. (2009). The jouissance of learning: evolutionary musings on the pleasures of learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 375–386.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.
- De Hei, M. S. A., Strijbos, J.-W., Sjoer, E. & Admiraal, W. (2015). Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs. *Research Papers in Education*, 30(2), 232–247.
- Drury-Hudson, J. (1999). Decision Making in Child Protection: The use of Theoretical, Empirical and Procedural Knowledge by Novices and Experts and Implications for Fieldwork Placement. *British Journal of Social Work*, 29(1), 147–169.
- Dunworth, M. (2007). Joint Assessment in Inter-professional Education: A Consideration of Some of the Difficulties. *Social Work Education*, 26(4), 414–422.
- Fine, G. A. (2012). Group culture and the interaction order: Local sociology on the meso-level. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 159–179.
- Forsberg, H. (2002). Tunteet – sosiaalisuutta harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus*, 22, 295–305.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography* (s. 352–369). London, England: SAGE.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gillies, R., Ashman, A. & Terwel, J. (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography* (s. 188–203). London: Sage.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2006). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. Helsinki, Finland: WSOY.
- Heinonen, A. (2014). Kokemustiedon määritelmät ja muodot – kohti uutta kokemuksen politiikkaa? Teoksessa A. Nieminen, A. Tarkiainen & E. Vuorio (toim.) *Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus* (s. 14–30). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2005). What is an authentic learning environment? Teoksessa A. Herrington & J. Herrington (toim.) *Authentic learning environments in higher education* (s. 1–14). Hershey: Information Science Publishing.
- Hill, L., Gray, R., Stroud, J. & Chiripanyanga, S. (2009). Inter-professional Learning to Prepare Medical and Social Work Students for Practice with Refugees and Asylum Seekers. *Social Work Education*, 28(3), 298–308.
- Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. (toim.) (2010). *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. Teoksessa D. Harper & A. R. Thompson (toim.) *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (s. 209–223). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Juhila, K. (2007). Vuorovaikutuksessa on kaikki, myös ohjaus. Teoksessa M. Laitinen, E. Virokannas, K. Juhila, I. Julkunen & A. Karisto: *Suunniteltua ja sattumaa. Väitöskirjojen synty sosiaalisuuden tutkijakouluryhmässä* (s. 109–129). Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä

- julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Järvikoski, A., Martin, M., Autti-Rämö, I. & Härkäpää, K. (2012). Shared Agency and Collaboration between the Family and Professionals in Medical Rehabilitation of Children in Severe Disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36(1), 30–37.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (2010). Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja taloudellisen kysymyksiä* (s. 7–24). Helsinki: Gaudeamus.
- Karisto, A. (2008). Ohjaaja muistelee. Teoksessa M. Laitinen, E. Virokannas, K. Juhila, I. Julkunen & A. Karisto: *Suunniteltua ja sattumaa. Väitöskirjojen synty sosiaalityön tutkijakouluryhmässä* (s. 17–40). Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2009). Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa M. Mäntysaari, A. Pohjola & T. Pösö (toim.) *Sosiaalityö ja teoria* (s. 131–159). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen, J. (2007). *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita.
- Keltikangas-Järvinen, R. & Mullola, S. (2014). *Maa-ilman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) (1999). *Iso gee. Gradua ei jätetä*. Tampere: Vastapaino.
- Korkiamäki, R. (2008) Surffailua arjessa. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla* (s. 173–192). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kohler, F., Henning, J. E. & Usma-Wilches, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2108–2117.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Lakkala, S., Kangas, H. & Pulju, M. (toim.). (2014). *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laitinen, M. & Kemppainen, T. (2010). Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Asiakkuus sosiaalityössä* (s. 138–175). Helsinki: Gaudeamus.
- Laitinen, M. & Nikupeteri, A. (2013). Kokemusasian-tuntijuus väkivaltatyössä. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä* (s. 427–458). Tampere: Vastapaino.
- Lapsiasiavaltuutetun toimisto (2014). *Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa*. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Haettu 29.11.2015 osoitteesta: <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2014/12/Vuosikirja-2014.pdf>
- Leary, P., Tsui, M-S. & Ruch, G. (2013). Boundaries of the Social Work Relationship Revisited: Towards a Connected, Inclusive and Dynamic Conceptualisation. *British Journal of Social Work* 43(1), 135–153.
- Levin, B. & Ye He (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- López-Yáñez, I., Yáñez-Márquez, C., Camacho-Nieto, O., Aldape-Pérez, M. & Argüelles-Cruz, A.-J. (2015). Collaborative learning in postgraduate level courses. *Computers in Human Behavior*, 51, Part B, 938–944.
- Massey, D. (2008) *Samanaikainen tila*. M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen (toim.) J. Rovio (suom.) Tampere: Vastapaino.
- Niemi, P. (2013). Hyvä, paha valta. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä* (s. 31–54). Tampere: Vastapaino.
- Nolen, A. L. & Putten, J. V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401–407.
- OECD (2012). *PISA 2012 results in focus. What 15-year-olds know and can do with what they know*.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paananen, J. (2012). *Jaettu ja jakamaton toimijuus lapsen kuntoutuksessa vanhempien kokem-*

ana. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

- Pharo, E., Davison, A., Warr, M., Nursey-Bray, K., Beswick, K., Wapstra, E. & Jones, C. (2012). Can teacher collaboration overcome barriers to interdisciplinary learning in a disciplinary university? A case study using climate change. *Teaching in Higher Education*, 17, 497–507.
- Pohjola, A. (1991). Ajattomuudesta aikaan. *Sosiologia* 28(4), 250–258.
- Pohjola, A. (2003). Sosiaalityön koulutuksen tila ja paikka. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut* (s. 145–165). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pohjola, A. (2007). Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. Teoksessa K. Vesterinen (toim.) *Kiitos kysymyksestä*. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskusten julkaisusarja 27 (s. 6–18). Rovaniemi: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Pösö, T. & Mäntysaari, M. (2013). Sosiaalityön aika ja asiakastutkimus. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä* (s. 19–30). Tampere: Vastapaino.
- Rawlings, A. & Paliokosta, P. (2011). Learning for interprofessionalism: Pedagogy for all. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Interprofessional working in practice: Learning and working together for children and families* (s. 53–67). Maidenhead, GBR: Open University Press.
- Reynolds, J. (2007). Discourses of Inter-Professionalism. *British Journal of Social Work* 37(3) 441–457.
- Rubin, A. (2004). Monitieteisyys, poikkitieteellisyys, tieteidenvälisyys. Haettu 28.11.2015 osoitteesta: http://www.tulevaisuus.fi/topi/topi_vanha/kokohakemistosivut/kokomoni-tieteisyys.htm
- Ruch, G. (2002). From Triangle to Spiral: Reflective Practice in Social Work Education, Practice and Research. *Social Work Education*, 21(2), 199–216.
- Satka, M. (2011). Varhainen puuttuminen lapsuuden ja nuoruuden riskien hallinnoimisena. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta* (s. 61–94). Tampere: Vastapaino.
- Sims, D. (2011). Achieving Collaborative Competence through Interprofessional Education. Lessons Learned from Joint Training in Learning Disability Nursing and Social Work. *Social Work Education*, 30(1), 98–112.
- Slotte, V., Palonen, T. & Salminen, L. 2004. Best practices for professional competence development. *Lifelong Learning in Europe* 2, 95–105.
- Supiano, K. P. & Berry, P. H. (2013). Developing interdisciplinary skills and professional confidence in palliative care social work students. *Journal of Social Work Education*, 49(3), 387–396.
- Swärd, H. & Starrin, B. (2006). Makt och social arbete. Teoksessa A. Meeuwisse, S. Sunesson & H. Swärd (toim.) *Socialt arbete. En grundbok* (s. 248–264). Stockholm: Natur och kultur.
- Tham, P. & Lynch, D. (2014). Prepared for Practice? Graduating Social Work Students' Reflections on Their Education, Competence and Skills. *Social Work Education*, 33(6), 704–717.
- Trevillion, S. & Bedford, L. (2003). Utopianism and Pragmatism in Interprofessional Education. *Social Work Education* 22(2), 215–227.
- Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. (2014). Monitoimijuusmalli – Kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittämisen monitoimijuuden avulla* (s. 35–47). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Tuohino, N., Pohjola, A. & Suonio M. 2012 (toim.). *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*. SOSNET julkaisu 5. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet.
- Varhaisen puuttumisen vastuuhenkilöverkosto (2015). Varhaista avointa yhdessä tekemistä. Haettu 26.11.2015 osoitteesta: <http://www.varpu.fi/varpu>
- Vehviläinen, S. (2014). Väitöskirjaohjauksen mallit ja opiskelijan osallistuminen. *Kasvatus*, 45(1), 49–64.
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. (2012) Opinnäytteen ohjauksen haasteet opettajien näkökulmasta – tulkinta kehittämismahdollisuuksista. Teoksessa S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus* (s. 262–287). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Vuopala, E. & Järvelä, S. (2012). Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta. *Kasvatus*, 4, 406–421.